

Terhart, Ewald

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 91-110



Quellenangabe/ Reference:

Terhart, Ewald: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? - In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 1, S. 91-110 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-38229 - DOI: 10.25656/01:3822

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-38229>

<https://doi.org/10.25656/01:3822>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thema: Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung

Barbara Koch-Priewe

Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung.

Einführung in den Thementeil..... 1

Georg Hans Neuweg

Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des

impliziten Wissens..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen

zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen

antinomischen Handelns in sportpädagogischen Berufsfeldern..... 30

Karin Nölle

Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten

pädagogischen Wissens..... 48

Diskussion: Leistungsvergleiche im Schulwesen

Dietrich Benner

Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner

Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung

von PISA..... 68

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien

systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?.... 91

Reinhard Pekrun

Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung	111
---	-----

Besprechungen

Klaus Prange

Alfred K. Trembl: Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung Jürgen Oelkers: Einführung in die Theorie der Erziehung	129
--	-----

Fritz Osterwalder

Diane Ravitch: Left Back. A Century of Failed School Reform	138
---	-----

Daniel Tröhler

Bijan Adl-Amini: Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung	142
---	-----

Christian Lüders

Siegfried Müller/Heinz Sünder/Thomas Olk/Karin Böllert (Hrsg.): Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven	145
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	148
-------------------------------------	-----

Content

Topic: Basic Research in Teacher Education

Barbara Koch-Priewe

Basic Research in Teacher Education – An introduction 1

Georg Hans Neuweg

Teacher Action and Teacher Education in the Light of the Concept
of Tacit Knowing..... 10

Matthias Schierz/Jörg Thiele

Hermeneutic Competence Through Case Studies. Considerations
on the relevance of casuistic research and theory exemplified by
antinomic acting in the field of sports pedagogics 30

Karin Nölle

Problems of both Form and Aquisition of Pedagogical Knowledge
Relevant for Teaching 48

Discussion: Large Scale Assessments

Dietrich Benner

The structure of General Education in the Core Curriculum
of Modern Educational Systems. A proposal for a framework for
PISA based on educational theory 68

Ewald Terhart

How Can the Results of Large Scale Assessments Be Used Systematically
for an Improvement of the Quality of Schools? 91

Reinhard Pekrun

Large Scale Assessments: Implications for further research 111

Book Reviews 129

New Books..... 148

Ewald Terhart

Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden?¹

„Für schulische Leistungsmessungen sind hohe wissenschaftliche Standards eine notwendige, aber selbstverständlich keine hinreichenden Bedingungen für ihre professionelle und öffentliche Anerkennung. Sie müssen sich darüber hinaus für das Bildungssystem als nützlich erweisen.“ (F.E. Weinert)

Zusammenfassung: Der Beitrag thematisiert den Zusammenhang von Leistungsvergleichsstudien und der positiven Weiterentwicklung von Schule und Unterricht. Nach einer Exposition des Problems (1) werden unterschiedliche strategische Orientierungen bei der Qualitätsentwicklung von Schulsystemen erörtert (2). Im Anschluss hieran geht es um Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der einzelnen Schule (3). Den Abschluss bildet die Erörterung von Anforderungen an einen spezifischen Forschungstypus, der Analyse und Intervention miteinander verbindet.

1. Ausgangslage und Problemexplikation: Leistungsvergleiche – und was dann?

Im Zuge einer Umstellung der Steuerung von Schulsystemen und Schulen von der Input- zur Output-Steuerung gewinnt die empirische Kontrolle des Ausmaßes der Zielerreichung sowie auch des Wirkungsgrades der eingesetzten Ressourcen zentrale Bedeutung. Die empirische Kontrolle der Leistungen eines Schulsystems sowie auch einzelner Schulen innerhalb dieses Systems geschieht jedoch nicht um ihrer selbst willen, sondern ist integrativer Teil von Qualitätsmanagement: Um kontinuierlich eine Verbesserung der Arbeitsweisen und Abläufe zu erreichen, müssen ebenso kontinuierlich Prozesse und Effekte beobachtet und bewertet werden. Die entscheidende Frage dabei ist, wie Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen bzw. hierfür nutzbar gemacht werden können. Denn Letzteres ist das eigentliche Motiv, welches hinter Vergleichsuntersuchungen und Steuerungsbemühungen steht. Das alleinige Rückmelden von Ergebnissen, auch von vergleichenden Ergebnissen bzw. Leistungsergebnissen, ist an sich noch nicht weiterführend im Blick auf die zu erreichende Qualitätsverbesserung.

1 Der Text ist als eine Expertise für den Beirat des PISA-Projekts geschrieben worden.

rung. Durch Rückmeldung über Leistungsstände allein wird allenfalls ein zunehmender Druck ausgeübt, der aber diffus bleibt, weil nicht deutlich wird, in welche Richtung und v.a. Dingen: in welcher Weise Verbesserungen eingeleitet werden können und sollen (vgl. zum Kontext Lange 1999, 2001; Tillmann 1999, 2001; Helmke/Hornstein/Terhart 2000; Arnold/Faber 2000; Terhart 2000a; Trier 2000; McNeil 2000; Weinert 2001).

Entscheidend ist also ‚der Tag danach‘: Welche konstruktiven Konsequenzen zieht man aus vergleichenden Informationen über Leistungsstände?

Konstruktive Konsequenzen lassen sich nur dann ziehen, wenn Leistungsvergleiche von tiefergehenden, differenzierten Analysen begleitet und vervollständigt werden, in denen die Bedingungskonstellationen und Kontexte für das Entstehen (oder Ausbleiben) von adäquaten Leistungen ermittelt werden. Damit ist der Bereich der Schul-, Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung angesprochen, in dessen Rahmen traditionell solche Analysen angesiedelt sind bzw. angesiedelt sein sollten. Die hierdurch erarbeiteten Erkenntnisse zu den Bedingungen und Voraussetzungen von qualitativ hochwertiger Schul- und Unterrichtsarbeit können für die Umgestaltung von Schule und Unterricht wichtige Hinweise liefern, wenngleich nicht von einem einfachen Anwendungsverhältnis zwischen wissenschaftlichem Wissen und praxistauglichem Wissen ausgegangen werden kann. Die Möglichkeiten und Folgen des Einbringens von deskriptivem und analytischem Wissen *über* Schulen *in* Schulen ist selbst ein noch zu erforschendes Problem.

Die Analyse der Bedingungen für Schul- und Unterrichtsqualität ist auch deshalb notwendig, weil im öffentlichen Schulsystem nicht einfach auf Marktmechanismen gesetzt werden kann, die unter echten Marktbedingungen dafür sorgen könnten, dass die Durchschnittsleistung des gesamten Systems durch ‚Absterben‘ nicht leistungsfähiger Einheiten steigt. Der Staat als Monopolist ist gehalten, überall Schulen in hinreichender Quantität und möglichst hoher und kontrollierter Qualität anzubieten. Das bedeutet: schlechte Schulen können nicht einfach ersatzlos geschlossen werden – man muss versuchen, sie in gute, zumindest: in bessere Schulen zu verwandeln. Um dies aber tun zu können, braucht man Informationen über die Kontextbedingungen von Schulqualität (zum Zusammenhang von Schulqualitätsforschung und Strategien der Verbesserung von Schulqualität vgl. Gray u.a. 1996; Coe/Fitz-Gibbon 1998; Louis 1998; das DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule“ ist als ein Forschungsprogramm zur differenzierteren Analyse der Bedingungen von Qualität angelegt; vgl. Prenzel/Merckens/Noack 1999).

Leistungsstudien erreichen einen unterschiedlich hohen Auflösungsgrad; insofern sind vergleichende Leistungsdaten auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt: nationale Schulsysteme, einzelne/alle Bundesländer, einzelne Schul-

formen, einzelne Schulen, einzelne Klassen. Je nach der Ebene, auf der die zur Verfügung stehenden Informationen liegen, müssen unterschiedliche Strategien gewählt werden, wenn diese Informationen in Verbesserungsprozesse einfließen sollen. Lassen Daten aus globalen Leistungsvergleichen (die auf Stichproben basieren) nur Aussagen über die relative Position der Ergebnisse eines nationalen Bildungssystems/einzelner Bundesländer (in bestimmten Fächern/Fächergruppen, Jahrgangsstufen etc.) zu, so können daraus zunächst nur Konsequenzen auf einer allgemeinen Ebene gezogen werden. So war es z.B. konsequent, die Ergebnisse von TIMSS zum Startpunkt für das BLK-Programm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ zu machen (BLK 1999). Auf ein Bundesland bezogene Überprüfungen von Ergebnissen (LAU, MARCUS, QUASUM etc.) können in länderspezifische Entwicklungsprogramme einfließen (vgl. als Übersicht über die Vielzahl von Leistungsvergleichsstudien v.Ackeren/Klemm 2000). Verbleibt man auf den oberen Ebenen der Auflösung bzw. Aggregation, so ist man darauf verwiesen, bei der Umsetzung eine Art *Extensivwirtschaft* zu betreiben; d.h. es geht um großflächig ansetzende und sich ebenso (hoffentlich) großflächig auswirkende Verbesserungen; eine punktgenaue, Einzelsektoren bzw. -institutionen berücksichtigende Wirkungsfeststellung wird schwierig sein.

Werden auf der Basis von Vollerhebungen Daten über die Leistungen in einzelnen Schulen und gar Daten über Klassen in Schulen erzeugt, ergibt sich die Möglichkeit der *Intensivwirtschaft* – um im Bild zu bleiben. Es können gezielte Rückmeldungen an Schulen und – ggf. an Lehrer – gegeben werden, Rückmeldungen, die aber zugleich mit der Bereitstellung von Entwicklungsmöglichkeiten verbunden sein müssen. Bei hochauflösenden Leistungsinformationen können insbesondere die spezifischen Schwachstellen und Problemzonen erfasst und angegangen werden.

Exkurs I – über Metaphern: Wie in anderen Diskussionsfeldern bzw. Diskussionsgemeinschaften auch, so ist die Debatte um Schulqualität, Leistungsvergleiche und Schulentwicklung von Metaphern durchsetzt, die in kennzeichnender Weise die Wahrnehmung und das Argumentieren organisieren und auch die Entscheidungsfindung sowie das Handeln mitbeeinflussen. Das Problem dabei ist nicht, *dass* Metaphern verwendet werden: Vollständig ohne Metaphern kann (zumindest) in einem Diskussionsfeld wie diesem nicht gedacht und argumentiert werden. Entscheidend ist, *welche* Metaphern man verwendet und inwieweit man sich der aufschließenden, aber immer auch selektiven (also: andere Sichtweisen ausschließenden) Wirkung von Metaphern bewusst ist. Denn die Abkürzungs- und Orientierungswirkung des Metapherngebrauchs sowie der pragmatische Umstand, dass man nicht zu jedem Zeitpunkt über Alles in voller Ausdifferenzierung sprechen kann, führt unter

Umständen dazu, dass sich die Akteure der abgeblendeten Bereiche nicht mehr hinreichend bewusst sind.

Das pädagogische Denken generell und auch noch die *erziehungswissenschaftliche* Sprache ist voller Metaphern, auf die hier aber nicht weiter eingegangen werden kann. Die im engeren Kontext der Schulqualitätsdebatte verwendeten Metaphern leisten zweierlei: sie kennzeichnen die jeweilige *Art der Aufschließung* des Gegenstandsbereichs sowie damit verbunden *die Form des Eingreifens* in diesen Gegenstandsbereich. Beide Aspekte wiederum verweisen auf zugrunde liegende *Interessen* erkenntnis- und aktionsbezogener Natur. Die verwendeten Metaphern können technomorpher (‚Steuerung des Systems‘) sowie auch landwirtschaftlicher (s.o.: ‚Extensivwirtschaft‘ – ‚Intensivwirtschaft‘) Natur sein. Die moderne Organisationstheorie kennt auch organologische Metaphern (Organisationen als wuchernde, eigendynamische, kaum zu steuernde, sich selbst intransparente Gebilde mit teilweise Chaos-Charakter o.Ä.). Auch quasi-therapeutische (systemischer Ansatz, Selbstorganisation, lernende Organisation) und sogar romantische und quasi-religiöse Denkbilder sind anzutreffen, etwa wenn ein Unternehmen oder eine Schule als ‚Sinngemeinschaft‘ bezeichnet wird. An dieser Stelle schließt sich gewissermaßen der Kreis, weil damit der Anschluss zu traditionsreichen Metaphern (‚Schulgemeinde‘, ‚Schule als Erfahrungsraum‘ etc.) pädagogischen Denkens unmittelbar wieder hergestellt ist.

Die technomorphe Metaphorik drückt den unmittelbaren Gestaltungs- und Steuerungswillen aus. Ihr Impetus steht in Gegensatz zu den faktisch und real gegebenen Möglichkeiten direkter Steuerung ‚des Schulsystems‘. Dies ist allen Beteiligten klar – die Metapher hält sich aber gleichwohl konstant. Die demgegenüber weniger ‚rechtwinklige‘ maritime Metapher des Segeln eines Kurses ist angemessener, da hier die rasch wechselnden, unbeeinflussbaren Bedingungsfaktoren ein ständiges weitsichtiges Anpassen des Kurses erfordern. Ins Bild passt ebenfalls, dass man es beim deutschen Schulsystem ja mit einem Geleitzug aus 16 Schiffen zu tun hat, der hinreichend eng – aber auch nicht zu eng – zusammengehalten werden muss. Die der Landwirtschaft entnommene Bilderwelt hebt darauf ab, dass man unter Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen (Boden, Klima, Wetter etc.) unterschiedliche Strategien der Erzeugung von landwirtschaftlichen Gütern verfolgen kann bzw. muss. Alle drei Bilderwelten spiegeln aber ein aktives Gestaltungsinteresse der Verantwortlichen wider, wobei die maritime und die landwirtschaftliche Bilderwelt zugleich auf ständige Bedingungsschwankungen und Eigendynamiken des Gegenstandsbereichs verweisen.

Was wird durch diese Metaphorik gleichwohl ausgeblendet? Auf zwei Dinge sei zumindest hingewiesen: Die Perspektive der im zu gestaltenden Bereich Agierenden (hier: Schüler, Lehrer, Eltern) wird gewissermaßen ‚stellvertre-

tend‘ formuliert, bleibt aber eigentümlich blass oder gar gänzlich außen vor. Zweitens bleibt vielfach unerwähnt, um was es im Grunde geht – um den gesellschaftlichen Auftrag des Bildungswesens, den Bildungsprozess von Schülergenerationen zu organisieren. An dieser Stelle ist auf den bildungstheoretisch einzuholenden Zusammenhang von Allgemeinbildungskonzepten, Struktur und Aufbau von Schulcurricula sowie vergleichender Leistungserfassung zu verweisen (vgl. Benner 2002; in diesem Heft).

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf Strategien, die sich nicht nur auf Informationen über spezifische Systemwirkungen auf einer allgemeinen Ebene (Mathematikleistungen deutscher Schüler im 7. Jahrgang), sondern auch auf vergleichende Informationen über (fachbezogene und/oder fachübergreifende) Leistungsstände einzelner Schulen und ggf. einzelner Klassen stützen können. Zunächst werden auf der *allgemeinen Systemebene* mögliche grundsätzliche strategische Orientierungen bei der konstruktiven Umsetzung von vergleichenden Leistungsinformationen erörtert (2); im anschließenden Teil geht es um die Frage, welche *inerschulischen* Möglichkeiten und Ansatzpunkte für Qualitätsverbesserung bestehen (3).

2. Grundsätzliche strategische Orientierungen: Mit welcher Zielperspektive ist auf der Systemebene anzusetzen?

2.1 Doppelte Zielsetzung

Will man ein System optimieren, bei dem die Gesamtleistung aus den strukturierten Einzelleistungen der Einheiten des Systems entsteht (Klassen – Schulen – Bezirke – Bundesländer – Bund), so ist zu bedenken, dass es hinsichtlich der Zielsetzung um zwei gleichzeitig zu verfolgende Aufgaben geht: Es sollte sowohl eine Steigerung der durchschnittlichen Gesamtleistung des Systems wie auch eine Reduktion der Streuung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Elemente erreicht werden.² Diese doppelte Zielsetzung nimmt ein analoges Denkmodell aus der Unterrichtsforschung auf (vgl. Baumert u.a. 1987; Helmke 1988). Die erstgenannte Zieldimension – Steigerung der Gesamtleistung des Systems – braucht hier nicht weiter begründet zu werden; die Notwendigkeit zur Verfolgung der zweitgenannten Zieldimension (Verringerung der Streuung) resultiert aus dem Auftrag des staatlichen Bildungs-

2 Mit Reduktion der Streuung ist nicht die Angleichung der Anforderungsniveaus von Schulformen gemeint, sondern die Reduktion der Streubreite der Leistungen von Schulen derselben Schulform. Dies kann bedeuten, dass die derzeit sehr großen leistungsbezogenen Überlappungszonen zwischen den Schulformen kleiner werden, die Differenz zwischen den Schulformen also klarer und deutlicher wird.

systems zur Bereitstellung möglichst gleicher Bildungs- und Lernmöglichkeiten für alle – was natürlich nicht heißt, dass eine Verpflichtung zur Herstellung möglichst gleicher Lernergebnisse oder Abschlüsse besteht.

Eine Verfolgung nur eines der beiden Ziele wäre sowohl verfassungsrechtlich wie pädagogisch problematisch, denn den Durchschnitt zu heben ohne Reduktion der Streuung würde die integrative Funktion des Bildungssystems beeinträchtigen (Vergrößerung der Leistungsschere), wogegen eine Reduktion der Streuung ohne Steigerung des Durchschnitts (Mittelmaß für alle) der Qualifikations- und Selektionsfunktion zuwider liefe. In diesem Kontext werden zwar unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Optionen vertreten (vgl. *equality*- und/oder *excellence*-Debatten), die verfassungs- und schulrechtliche Seite setzt vereinseitigenden Strategien jedoch Grenzen.

2.2 Bezugssysteme des Beurteilens

Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit von Schulen kommen unterschiedliche Bezugssysteme zum Tragen – Bezugssysteme, wie man sie aus der Schülerbeurteilung kennt: Sollen einzelne Schulen am *Durchschnitt* aller Schulen der gleichen Form bemessen werden? Sollen sie in ihrer Leistungsfähigkeit an vorab definierten *Standards* gemessen werden? Oder sollen Schulen an ihrem *individuellen Steigerungsprozess* bemessen werden, den sie durchlaufen haben? Zusätzlich ist zwischen einer Vergleichsstrategie zu unterscheiden, die die Ausgangsbedingungen einer Schule berücksichtigt und also von hier ausgehend die relativen Leistungen – bezogen auf das Umfeld – berücksichtigt (*value added*) und einer solchen, die dies nicht tut. In schwierigem Umfeld durchschnittlich zu sein ist eine höhere Leistung als dieselben durchschnittlichen Ergebnisse in einem durchschnittlichen Umfeld zu erzielen – gar nicht zu reden von einer Schule, die in einem günstigen Umfeld unterdurchschnittliche Leistungen erzielt. Andererseits wird man auf der Ebene der Systembeobachtung nicht darum herum kommen, zusätzlich auch umfeldunabhängig den Grad der Erreichung von gesetzten Standards zu überprüfen.

Im Blick auf diese Unterscheidung kann es z.B. sein, dass Schulen zwar unterschiedlich effizient, aber gleich effektiv sind: In einem schwierigen Umfeld eine durchschnittliche Leistung zustande zu bringen weist darauf hin, dass man einen hohen Grad an Wirksamkeit hat; d.h. die eingesetzten Ressourcen erzielen eine starke Wirkung (Effizienz). An absoluten Standards (also im Blick auf allgemeine zu erreichende Ziele; Effektivität) gemessen ist man gleichwohl durchschnittlich. In einem durchschnittlichen Umfeld (bei gleichen Ressourcen-Inputs wie im ersten Beispiel) durchschnittlich zu sein,

weist auf einen geringeren Wirkungsgrad der eingesetzten Ressourcen hin. Die Leistungsfähigkeit einer Schule ist also – neben den bereits genannten Differenzierungen – zusätzlich noch einmal *gesondert* auf Effektivität und Effizienz zu beurteilen. Beides kann auseinander gehen.

2.3 Ansatzpunkt Schwachstellen

Die o.g. doppelte Zielperspektive einer Steigerung der Gesamtergebnisse bei gleichzeitiger Verkleinerung der Streubreite ist vermutlich durch Unterstützung derjenigen Einheiten, die ‚den Schnitt drücken‘, am ehesten zu erreichen. Anders formuliert: Es ist vermutlich sinnvoller, die negativen Ausreißer des Systems zu unterstützen, auf diese Weise schlechte Schulen in gute (oder zumindest durchschnittliche) zu verwandeln und dadurch die Gesamtleistung wie auch die Homogenität zu steigern, als lediglich auf breiter Front eine allgemeine Qualitätssteigerung *aller* Schulen anzustreben oder gar nur die guten Schulen noch besser zu machen. Im Rahmen von Qualitätssicherung in Betrieben kommt es insbesondere zu Beginn des gesamten Prozesses generell darauf an, zunächst einmal genau die Stellen im System zu identifizieren, an denen punktuell und manchmal nur aufgrund von übersehenen, ‚einfachen‘ Details gleichwohl eine äußerst folgenreiche bzw. kostenintensive Beeinträchtigung des Gesamtsystems entsteht (Flaschenhalssituationen u.Ä.). Sind diese identifiziert und behoben, ist mit wenig Aufwand (!) bereits eine gravierende positive Änderung herbeizuführen. Wie bekannt, wird es zunehmend aufwendiger, relativ gut oder sehr gut laufende Systeme bzw. Systembereiche noch weiter zu optimieren. Die Schulqualitätsforschung hat zwar die Kennzeichen und Bedingungen guter Schulen analysiert (indem sie z.B. die Gemeinsamkeiten der besten 20% identifiziert hat) – das bedeutet aber nicht, dass das Nichtvorliegen dieser Eigenschaften automatisch die schlechte Schule kennzeichnet. Schlechte Schulen verdienen eine eigenständige empirische Analyse. Analoges gilt für den Zusammenhang von Forschung zu Unterrichtsqualität und den Strategien der Erreichung bzw. Steigerung von Unterrichtsqualität (s.u.).

Die Problemzonen eines Systems (hier: schlechte Schulen) zuvörderst in den Blick zu nehmen heißt natürlich nicht, dass Exzellenz nicht gefordert und gefördert werden soll! Dies ist weiterhin wichtig. Die vorangegangene Argumentation sollte jedoch ein grundsätzliches Entscheidungsproblem vor Augen führen: die Frage nämlich, mit welchen Zielperspektiven man welche Strategien und Ansatzpunkte auswählt, um das System insgesamt unter Erzielung eines möglichst günstigen Verhältnisses von Qualitätsentwicklungs-kosten und Qualitätssteigerung (Aufwand und Ertrag) zu verbessern.

Sich gezielt auf ‚schlechte‘ Schulen, ‚schlechte‘ Klassen und ‚schlechte‘ Lehrer zu konzentrieren erzeugt allerdings insofern ein gewisses Gerechtigkeitsproblem, weil gerade die wenig Leistungsfähigen durch Entwicklungsmaßnahmen belohnt (manche würden sagen: bestraft) werden. Hier ist noch einmal an den Charakter des Schulwesens zu erinnern: Schlechte Schulen können und dürfen – mit gutem Grund – nicht einfach ersatzlos geschlossen werden. Man hat sie zu verbessern.

Diese bislang genannten unterschiedlichen strategischen Möglichkeiten wiederholen sich gewissermaßen, wenn man berücksichtigt, dass Effektivität und Effizienz einer Schule aus den kumulativen und strukturellen Ergebnissen der Arbeit in den einzelnen Einheiten – in den einzelnen Klassen also – entsteht. Alle strategischen Fragen, die sich auf der Schul-Ebene stellen, stellen sich – innerhalb einzelner Schulen – auf der Klassen-Ebene erneut. Und auch hier gilt: Die ‚schlechtesten‘ Klassen darf und kann man nicht einfach schließen; den ‚schlechtesten‘ Lehrer kann man nicht einfach entlassen – obwohl hinsichtlich des zuletzt genannten Punktes im Interesse der Qualität des Bildungswesens Veränderungen der rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen dringlich sind. Aber das ist ein anderes Thema (vgl. zur Lehrerbeurteilung Terhart 1997; Buhren/Rolff 2000).

3. Innerschulische Ansatzpunkte: Was ist im Blick auf die Einzelschule möglich und dringend?

Die Einbringung von Ergebnissen aus Qualitätsstudien (seien sie deskriptiv-vergleichend als Leistungsstudien oder analytisch-forschungsorientiert als Schul- und Unterrichtsforschung angelegt) in Strategien der Qualitätsverbesserung *innerhalb der Schule* sowie v.a. im Blick auf die *Qualität des Unterrichts* muss sich auf die folgenden Bereiche beziehen:

3.1 Das Lehrpersonal

Personalqualifizierung bzw. breiter: Personalentwicklung ist eines der wichtigsten Felder von Qualitätssicherung. Das bedeutet in diesem Kontext, dass etwa der Weiterqualifizierung des Lehrpersonals im Rahmen der Umsetzung von Ergebnissen aus Leistungsstudien eine entscheidende Bedeutung zukommt. Es ist jedoch nicht nur Weiterbildung allein: Personalrekrutierung, -qualifizierung und -einsatz, Karriereplanung und Weiterbildung müssen im Schulbereich deutlich verbessert werden – vielfach muss man erst einmal ein Bewusstsein auf den mittleren und unteren Vollzugsrängen der Bildungsverwaltung

und in Schulen/Kollegien dafür schaffen. Die relevanten Punkte sind eigentlich alle bekannt (vgl. Terhart 2000b, 2001; Keuffer/Oelkers 2001):

- Erstellung differenzierter Qualifikationsprofile (zusätzlich zu Noten der Referendare am Ende der Ausbildung)
- Schulgenaue Ausschreibung und Besetzung von Stellen; Erweiterung des Mitspracherechts der Schulen; Mitverantwortung der Schule für die Qualität ihres Personals
- Erstellung von Fortbildungsplänen an Schulen
- Erhöhung der Multiplikatoren-Wirkung von fortgebildeten Lehrern im Kollegium (Schneeballsystem, Nachhaltigkeit)
- Kontinuierliches Weiterlernen im Beruf als folgenreich kontrollierter Standard für Berufstauglichkeit

3.2 Der Unterricht

Die Qualität eines Lehrers entscheidet sich an der Qualität seines Unterrichts; Schulqualität entsteht zu einem hohen Anteil aus Unterrichtsqualität. Zwar bildet die gesamte Schulkultur – Schule als Erfahrungsraum – einen wichtigen Lern- und Sozialisationshintergrund für die Schüler und Lehrer; gleichwohl aber ist die Qualität von Unterricht sowie Unterrichtsentwicklung (Besoth/Weibel 2000; Horster/Rolff 2001) der letztlich entscheidende Bereich. Die Frage des ‚guten Unterrichts‘ entscheidet sich auf den drei Feldern (1) der Gestaltung/Vorbereitung des Kontextes, (2) der Durchführung des Unterrichts selbst und (3) der nachgängigen Analyse und Auswertung.

Kontextplanung bedeutet:

- Erstellung von Halbjahresplänen, Plänen für die Unterrichtseinheiten und für die Leistungsüberprüfungen, um einen systematischen, kumulativen Aufbau des gesamten Lernprozesses zu ermöglichen (Stichwort: Weg von der an einzelnen Stunden orientierten Planungsperspektive)
- Sicherstellung/Beschaffung aller notwendigen Materialien/Medien und sonstigen ‚äußeren Voraussetzungen‘ für die Abläufe
- Nicht allein eine Orientierung an den abzuarbeitenden Stoffen, sondern zugleich und zunehmend eine Orientierung an zu erreichenden unterschiedlichen Lernqualitäten/Lernarten/Lernniveaus in einem Halbjahr, in einer Unterrichtseinheit, in einer Stunde
- Planung/Strukturierung der Rückmeldungen an die Schüler über ihren Lernprozess
- Vorbereitung von Leistungskontrollen; Einplanung der Korrekturzeiten in die langfristige Arbeitsplanung

- Abstimmung des Unterrichts auf Schülervoraussetzungen; Entscheidung, ob Lernschwierigkeiten von Schülern ausgeglichen oder umgangen werden sollen; Entscheidung, ob Stärken gezielt gefördert werden sollen
- Vorbereitende Erkundung/Kontaktknüpfung zu außerschulischen Lern-/Erfahrungsfeldern (Personen, Institutionen), die für den Lernprozess der Schüler von Bedeutung sind
- Offenlegung/Begründung/Variation von Planungen gegenüber den Schülern/Eltern/der Schule
- Schrittweise Zusammenarbeit mit (Fach)Kollegen zum Zweck des Aufbaus eines ‚Didaktischen Archivs‘, einer ‚Bibliothek‘, einer ‚Lehrwerkstatt‘ o.Ä., die Dinge bereithält
- Innerschulische Veröffentlichung von Planungen – zunächst innerhalb von Fachgruppen, dann darüber hinaus

Prozessgestaltung bedeutet:

- Zur Verfügung stehende Zeit möglichst intensiv für Unterricht nutzen!
- Mischung aus lehrergeleiteten und schüleraktiven Lehr-Lern-Formen anstreben!
- Lernsituationen schaffen, in denen selbstgesteuertes und kooperatives Lernen zunächst schrittweise *eingübt* und dann *ausgeübt* werden kann!
- Regelmäßig lernprozessbegleitende und -beurteilende Rückmeldungen an Schüler geben!
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Bereichen/Lernfeldern/Experten realisieren!
- Einbau von Neuen Informationstechnologien dort, wo es inhaltlich sinnvoll ist und kompetent begleitet werden kann!
- Trennung von Lern- und Leistungs(messungs)situationen erreichen!
- Intelligentes Prüfen von Leistungen!

Auswertung bedeutet:

- Kontinuierlicher Abgleich zwischen den Planungen für das Lernen und den jeweils erreichten Ergebnissen
- ggf. Revisionen/Umstellungen auf der Basis der Auswertung
- Auswertung von Unterrichtserfahrungen innerhalb der Fachgruppe einer Schule
- Aus den Ergebnissen der Leistungskontrollen Konsequenzen für den weiteren Unterricht ziehen
- Systematische Einholung von Schülerrückmeldungen zum Unterricht
- Kontinuierliche Dokumentation von Auswertungsergebnissen; auf diese Weise eine ständige, nachvollziehbare Prozessdokumentation, diese einbringen in das ‚didaktische Archiv‘ (s.o.)

Mit Blick auf Forschung ist in diesem Kontext anzumerken, dass das Thema ‚Lehrertraining‘ (für Aus- und für Weiterbildung) seit langen Jahren völlig vernachlässigt worden ist; ohne spezifische, stufenweise angelegte Trainingsmaßnahmen sind gerade in hartnäckigen Problemfällen – und genau dort ist es dringend! – keine Änderungen zu erreichen. Dies verweist auf ein grundsätzliches Desiderat: Forschung zu den Kontexten, Prozessen und Wirkungen von Lehrerbildung.

3.3 Das Kollegium

In der Literatur wird durchweg die Zusammenarbeit im Kollegium als zentraler Ausweis für Schulqualität bzw. als Königsweg der Schulentwicklung bezeichnet. Genau diese entscheidende Qualitätsdimension ist angesichts der individualistischen Berufskultur der Lehrerschaft besonders schwer praktisch zu erreichen; zu verordnen ist sie schon gar nicht. Ansätze lassen sich dann am ehesten erreichen,

- wenn fachunterrichtsbezogene Kooperationen in Fachgruppen von Lehrern jedem Beteiligten erfahrbar macht, dass Zusammenarbeit sich lohnt, weil sie mittelfristig Arbeitserleichterungen erbringt
- wenn starke Konkurrenz/Ängste gerade in einer Fachgruppe auftreten: versuchen, fächerübergreifende Kooperationsgruppen zu bilden,
- wenn zunächst Lehrer-Tandems gebildet werden, bei denen bereits persönliches Vertrauen vorhanden ist,
- wenn neu hinzukommende Kollegen unmittelbar in fach- oder aufgabenbezogene Kooperationen eingebunden werden, und
- wenn es gelingt, die Rückmeldungen über die Lernleistungen/Lernfortschritte verschiedener Klassen an einer Schule nicht als Instrumente der Diskriminierung, sondern als Anlässe für Ursachenanalyse und Weiterentwicklung zu nehmen.

Fasst man die Punkte 3.1 bis 3.3 zusammen, so ist entscheidend, dass Lehrende eine Rückmeldung über Ergebnisse ihrer Arbeit (Lernergebnisse ihrer Schüler, Einschätzung durch Schüler, kollegiales Kooperieren, Einschätzung seitens der Eltern, Beitrag zum Schulleben etc.) bekommen – und sich daran gewöhnen, solche Rückmeldungen zu erhalten. Es muss versucht werden, eine solche schulinterne und -extern initiierte Rückmeldekultur mit Blick auf die Stärken und Schwächen einzelner Lehrer aufzubauen. Ein Bewusstsein dafür, dass man für die Wirkungen seines Handelns auf Unterrichts- und Schulebene verantwortlich ist, muss allmählich entstehen. Selbstwirksam-

keitsüberzeugungen sind nicht nur individuell, sondern auch institutionell von Bedeutung für die tatsächlichen Wirkungen (Brockmeyer/Edelstein 1997; Tschannen-Moran u.a. 1998; Altrichter/Messner 1999; Balk 2000; Buhren/Killus/Müller 2000).

Exkurs 2 – über Kollegien: Vier spezielle Probleme markieren die Schwierigkeiten, eine Rückmeldekultur in Lehrerkollegien aufzubauen:

- Ein besonderes Problem bildet die nur in Ansätzen vorhandene Fachsprachlichkeit im Lehrerberuf: Lehrer können kaum präzise und personenneutral über ihre alltägliche Arbeit im Unterricht sprechen, sondern vielfach nur ganzheitlich-personengebunden und alltagssprachlich-emotional. Dadurch bedingt wird jedes Gespräch über die Arbeit des Unterrichts zu einem Gespräch über die Person, die unterrichtet – mit den entsprechenden Blockade-Konsequenzen.
- Hinzu kommt die (nicht nur bei Lehrern, sondern bei allen beteiligten Gruppen vorhandene) starke Tendenz zur Externalisierung der Ursachen für Schwierigkeiten und der Selbststilisierung zum Opfer: Verantwortlich sind immer andere; Schuld haben dumme Schüler, anmaßende Eltern, feige Schulleiter, unverständige Schulbürokraten, TIMSS-Leute usw. Externalisierung kann durch Verstärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen relativiert werden.
- Allein der in vielen Kollegien und bei nicht wenigen Lehrern zu beobachtende diffuse und z.T. tabuisierte (öffentliche) Umgang mit dem Thema Notengebung, Leistungsstandards, Versetzungsfragen etc. deutet an, dass man hinsichtlich der Wirkungen und der Bewertung der Wirkungen des eigenen beruflichen Handelns große Probleme mit Transparenz hat. Bereits die Notengebung im Blick auf Schüler wird ‚persönlich‘ genommen (Wie hältst Du’s mit den Standards?) und ist tief in individuelle und kollektive, emotional hochbesetzte Grundüberzeugungen verwurzelt (Themen z.B.: Legitimität von Leistungs-Selektion in pädagogischen Kontexten; „Standards halten!“ – früher: wg. Abendland, heute: wg. Globalisierung!, aber auch: „Jedes Kind ist unvergleichlich!“ etc.). Vielfach gehen Lehrer paradox mit den von anderen Lehrern gegebenen Leistungsinformationen über Schüler (Noten) um (vgl. Lehrerwechsel in einer Klasse, Schulwechsel eines Schülers, Grundschulgutachten/-noten in der Rezeption von Gymnasiallehrern etc.). Und nicht nur einzelne Lehrer (als Personen), sondern auch einzelne Schulen (als Institutionen) haben Probleme, untereinander die Frage der Standards und Selektionskriterien offen zu erörtern (vgl. zum Umgang von Lehrern mit den Problemen der Leistungsbeurteilung Terhart u.a. 1999; Lüders 2001a,b). Vielleicht ist der

diffuse, verkrampfte, als belastend erlebte schulinterne Umgang mit Leistungsstandards, Beurteilungsprozeduren etc. in Richtung Schüler nur ein Spiegelbild des ebenso schwierigen Umgangs der Lehrer miteinander, wenn es um die vergleichende Einschätzung der *eigenen* beruflichen Kompetenzen geht.

Konsequent zu Ende gedacht kann Wirkungsbewusstsein jedoch nicht lediglich als eine moralische Selbstverpflichtung der Lehrerschaft oder einzelner Lehrer verstanden werden. Bei Problemfällen ist das Instrument einer verpflichtenden Nachqualifizierung einzusetzen bzw. wo nicht vorhanden aufzubauen.

3.4 Die Schulleitung und die Schulaufsicht

In dem Maße, in dem Schulen mehr Selbstgestaltungsspielraum und damit auch Verantwortlichkeit für die erzielten Ergebnisse zukommt, wachsen der Schulleitung neue Aufgaben zu. Informationen über die Leistungsstände zwischen Schulen sowie auch Informationen über Leistungsstände zwischen Klassen ein und derselben Schule sind Teil der erwähnten Rückmeldekultur – beide Arten von Informationen sind für Schulleitungen von Bedeutung. Das Grundproblem besteht in der Qualifizierung der Schulleitungen für diese neuen Aufgaben: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Personalführung und -entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Mitarbeitergespräche, Budgetplanung etc. sind Bereiche, in denen jetzt erst sehr allmählich Kompetenzen aufgebaut werden. Aufgabe ist es, eine vorauslaufende, Auswahl ermöglichende Qualifizierung von Interessenten für Schulleitungspositionen durchzuführen, die dann in eine (zunächst auf Probe erfolgende) Bestellung einmündet. Quereinsteiger sollten eine Chance erhalten. Dieses System (vorauslaufende Qualifizierung) kann mit der Weiterbildung bereits installierter Schulleitungen verbunden werden. Es wäre sachlich und rechtlich zu prüfen, ob es nicht sinnvoll ist, Schulleitungen mit einem erweiterten Weisungsrecht gegenüber Lehrern zu versehen. De facto kann ein Schulleiter heute keine (‘zusätzlichen’) Aufgaben im Kollegium verteilen/zuweisen bzw. deren Erledigung abfordern.

Die Schulaufsicht hat in diesen Kontext der Verknüpfung von Rückmeldungen und Weiterentwicklungen eine schwierige Rolle. Administrative Durchgriffsversuche auf die Ebene des Unterrichts gehen meistens ins Leere, da eine genaue Fern-Steuerung von Unterricht selbst (auf der didaktisch-methodischen Vollzugsebene) nicht möglich ist. Da aber Unterrichtsprozesse faktisch durch die gesetzten innerschulischen Rahmenbedingungen beein-

flusst bzw. vor-gesteuert werden, sollte die Schulaufsicht sich selbst im Hinblick auf die Frage überprüfen, wie sie durch eine sachgerechtere Organisation der Rahmenfaktoren zur Steigerung der Qualität des Unterrichts beitragen kann (Stichworte: Unterstützungssysteme, pädagogischer Dienst). Teil der Qualitätsoffensive im Bildungsbereich sollte es also sein, ein *integriertes Qualifikationskonzept* für (1) Schulleitungspersonal, (2) Schulverwaltungspersonal und (3) für das Ausbildungspersonal in der Zweiten Phase aufzubauen: Nach der Absolvierung einer gemeinsamen Basisausbildung erfolgt eine spezialisierte Ausbildung in Richtung auf eines der drei genannten Arbeitsfelder.

Am Schluss dieses Abschnitts zu einzelschulischen Rückmelde- und Entwicklungsmöglichkeiten sei eine in der Schulentwicklungsliteratur nicht selten ignorierte oder beschwiegene Thematik zumindest benannt: Viele Schulen, manche Kollegien und ein nicht geringer Anteil der Lehrerinnen und Lehrer *wollen überhaupt nicht ‚entwickelt‘ werden*. Sie haben sich in tiefverankerten Routinen eingerichtet – und dazu gehört auch das routinierte Abweisen und Umgehen extern (oder auch intern) erzeugter Hinweise auf Entwicklungsbedarf (vgl. Bohnsack 1995). Derjenige Teil der Kollegien bzw. der Lehrerschaft, der bei Schul- und v.a. Unterrichtsentwicklung sofort und nachhaltig mitzieht, dürfte eher klein sein. Schätzungen sind schwierig; die Ergebnisse von *Befragungen* zur Innovationsbereitschaft jedenfalls lassen letztlich keinen Rückschluss auf die tatsächliche Lage zu. In diesem Zusammenhang ist auch auf die in vielen größeren Lehrerkollegien anzutreffende Subkultur- oder Milieubildung hinzuweisen: Nicht selten wird das innovationsengagierte Teilmilieu vom innovationsskeptischen und -resistenten Teilmilieu abgelehnt, ja verachtet – und umgekehrt. Der engagiert-mitreißende, manchmal etwas bemüht wirkende optimistische Grundduktus in den mittlerweile zahllosen Ratgebern und Manualen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ist womöglich die ‚verdrehte‘ Widerspiegelung der erfahrenen Entwicklungsunwilligkeit in den Lehrer- und Klassenzimmern. Schul- und Unterrichtsentwicklung als Innovationspraxis muss diese Widerständigkeit beachten; für die Forschung bildet sie ein wichtiges und interessantes Thema.

4. Gesucht: ein spezifischer Forschungstypus

Die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien und von Forschungsprojekten zu den Kontextbedingungen von Schul- und Unterrichtsqualität müssen in den Prozess der Schulentwicklung (auf ihren verschiedenen Ebenen) eingebracht werden. Die Gegenüberstellung von interner und externer Evaluation (sowie v.a. die moralische Sortierung intern = gut, pädagogisch

vs. extern = böse, unpädagogisch) ist unproduktiv. Die Frage, wie man vergleichende Leistungsinformationen produktiv nutzen kann, wie ein solcher Rückmelde- und Einbringungsprozess zu gestalten ist und was geschieht, wenn man extern erzeugte Informationen in interne Prozesse einbringt, ist innerhalb der empirischen Schul- und Unterrichtsforschung weitgehend ungeklärt. Die Frage, wie sich extern erzeugte Leistungsinformationen in interne (institutionelle und personenbezogene) Lernprozesse umsetzen lassen, konnte auch bislang noch nicht angegangen werden, weil *assessment* und *accountability* im Bildungsbereich erst seit wenigen Jahren wirklich prominent sind. In markt- und privatwirtschaftlichen Systemen stehen Leistungsindikatoren kontinuierlich zur Verfügung und erzeugen automatisch Konsequenzen. Im Schulsystem/in Schulen ist dies nicht so: hier muss das Konsequenzziehen angeleitet und in seinen Kontextbedingungen erst noch erforscht werden. Dabei gilt: Das Vermitteln oder Einholen von Rückmeldungen ist selbst noch keine Intervention, sondern bildet dafür lediglich einen Anlass oder eine gewisse Basis.

Dazu werden Studien benötigt, die Analyse mit Intervention verbinden und zugleich längsschnittlich angelegt sind. Sie können sich auf Fächer, Fächergruppen, fächerübergreifende Erfahrungsfelder sowie Personalqualifikation etc. beziehen. Besonderes Augenmerk ist auf diejenigen Faktoren zu richten, die für die hohe Stabilität von Sichtweisen, Berufstraditionen und Handlungsrouninen im Schulbereich verantwortlich sind (vgl. Tyack/Tobin 1994). Denn das eigentliche Problem sind nicht die lernfähigen Schulen mit ihrem entwicklungsinteressierten Personal, sondern deren genaue Gegenstücke. Die Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte ist dabei wichtig; gleichwohl sollte die Erarbeitung von allgemeineren, übertragbaren Erkenntnissen nicht aus dem Auge verloren werden. Dieser spezifische Forschungstypus wird sich sowohl quantitativer wie qualitativer Strategien zu bedienen haben.

- Wie sind – ganz konkret – Rückmeldungen zu gestalten; und wann bringt man sie am besten in Schulen/Kollegien ein?
- Welche Formen von begleitenden öffentlichen und schulinternen Stütz- und Abschirmaktionen sollte man betreiben, damit Feedback auch emotional angenommen wird und konstruktive Reaktionen möglich werden?
- Möglicherweise bedarf es einer Mischung aus Abschirmung nach außen und Motivierung (bis hin zu Druck?) im Inneren, um Nachhaltigkeit zu erzeugen?
- Welche Formen von Information und Unterstützung erzeugen bei den Einzelnen am ehesten spürbare Vorteile (Arbeitserleichterungen, psychologische Entlastung ...)? Um spürbare Vorteile erfahrbar zu machen, muss man vermutlich ganz elementar und mit einfachen Dingen beginnen.

- Ist es sinnvoll, kontinuierlich (wenn ja: in welchen Abständen?) weitere Rückmeldungen zu geben? Ab wann wird Unterstützung überflüssig?
- Mit welchen Forschungsfragen und -methoden lässt sich der Widerstand gegen Entwicklungsnotwendigkeiten näher analysieren?
- Lassen sich Berechnungsmodelle zur Ermittlung desjenigen Zeitpunktes/Stadiums erarbeiten, zu dem Schulentwicklungsbemühungen mit optimalem Verhältnis von Aufwand und Ertrag durchgeführt werden können?
- Auch diese Frage muss gestellt werden: Bei welchen Konstellationen müssen im Interesse des gesamten Systems („Gemeinwohl“) drakonische Maßnahmen erfolgen?
- Welche symbolischen und realen Anreize sind in Richtung auf Lehrer/auf Schulen wirksam?

Zur Ergänzung und Verdeutlichung sei an dieser Stelle aus dem Antrag zum DFG-Projekt von Helmke/Schrader „Von der Leistungsevaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung: Analysen zur Ergebnismeldung an die Schulen und den Bedingungen ihrer Wirksamkeit“ (2000, S. 18f.) eine Passage zitiert, die die Fragestellungen dieses Projekts benennt:

- „Von welchen personalen, situativen und kontextuellen Merkmalen hängt es ab, ob und in welcher Weise die Ergebnisse einer landesweiten Leistungsmessung von den Beteiligten – dies sind schwerpunktmäßig die Lehrkräfte und Leiter der Schulen – rezipiert und umgesetzt werden?“
- An welchen Schnitt- und Bruchstellen kommt es zu Einbußen oder Hindernissen, wo ‚versichern‘ zurückgemeldete Informationen (z.B. weil sie unverständlich oder trivial sind), und wo ‚verpuffen‘ Unterstützungsangebote (z.B. infolge schlechten Timings oder mangelnder Passung)?
- Welche Rolle spielen insbesondere Aspekte des Evaluationsklimas und die Rolle der Schulleitung für Prozesse des Qualitätsmanagements im Anschluss an die Leistungsevaluation?
- Welche Rolle spielen die Schulleitung und das Klima im Kollegium für den Umgang mit Evaluation – ob sie zu Aufbruchsstimmung und Innovation, zu Abschottung und Gleichgültigkeit oder zu Widerstand und Ablehnung führt?
- Welche Aspekte der Qualitätssicherung erscheinen für eine Verbesserung des Unterrichts und der Motivation besonders salient?
- Welche personalen Bedingungen auf Lehrerseite sind wichtig für die Erwägung und Realisierung von Veränderungen des eigenen Verhaltens, eigener Gewohnheiten und Routinen im Zusammenhang mit dem Unterricht, schulinternen Aktivitäten sowie Fort- und Weiterbildung?

- Und schließlich: Lassen sich Veränderungen der Bildungsqualität von Schule, insbesondere Qualitätsaspekte des Lehrens und Lernens, nicht nur aus der Eigensicht der Lehrkräfte und Schulleiter, sondern auch aus dem Blickwinkel der betroffenen Schüler nachweisen, und führen sie schließlich zu messbaren Effekten im Bereich der fachlichen Leistungen und anderer Zielkriterien?“

Auf diese Weise entsteht ein Forschungstypus, der Analyse und Intervention längsschnittlich verknüpft, der aber nicht einfach als angewandte, als entwicklungsorientierte Forschung oder Aktionsforschung etc. zu bezeichnen ist. ‚Transferforschung‘ ist ebenfalls keine wirklich passende Bezeichnung, denn die Hintergrundmetapher des Übertragens, des Transferierens ist nicht ganz treffend. Es werden ja keine wissenschaftlichen Konzepte und Programme einfach nur ‚transferiert‘, sondern es sollen durch Rückmeldungen und Inputs in Schulen und Kollegien Transformationen ausgelöst und weitergeführt werden.

Die sehr breiten Forschungserfahrungen aus der in den 80er-Jahren durchgeführten Forschung und Theoriebildung zur Anwendung oder besser: Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Kontexten (Politik, Berufspraxis etc.) müssen in diesem Zusammenhang allerdings starke Berücksichtigung finden (Beck/Lau 1983; König/Zedler 1989; Drerup/Terhart 1990). Sie haben gezeigt, dass einfache Transfer- und Austauschmodelle die Realität der eigentümlich ‚kreativen‘ Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in praktischen Handlungs- und Entscheidungskontexten nicht treffen. Die Verwendungsforschung war jedoch bewusst empirisch-beschreibend angelegt, d.h. sie untersuchte, wie *de facto* wissenschaftliches Wissen in Praxisbereiche einsickert und dort in bestehende Routinen eingearbeitet wird (oder auch nicht). Dieser bewusst beschreibende oder rekonstruierende Duktus der Verwendungsforschung ist für die in Aussicht genommenen Forschungstypus jedoch nicht hinreichend, denn es geht – nunmehr belehrt durch Verwendungsforschung – um Interventionen, die aber eben nicht mit dem Impetus der Durch- und Umsetzung wissenschaftlich-administrativer Rationalität daherkommen, sondern an der Idee katalytischer Wirkung ausgerichtet sind (vgl. hierzu den Sammelband von Tillmann/Vollstädt 2001 mit aktuellen, auf Hamburg bezogenen Fallstudien zur Politikberatung durch Bildungsforschung).

5. Schlussbemerkung

Das Wissen über Leistungsergebnisse und Leistungsvoraussetzungen von Schulsystemen und Schulen wächst schneller als das Wissen darüber, was man mit diesem Wissen anfangen kann und soll. Daraus sollte nicht geschlossen werden, dass man den Ausbau des erstgenannten Wissenstypus⁶ verlangsamen sollte; es geht vielmehr darum, den Ausbau des zweitgenannten Wissenstypus nunmehr verstärkt in Angriff zu nehmen, um eine Balance zu erreichen. Schulverwaltung, Schulen und Lehrer erhalten zunehmend mehr Informationen über differierende Leistungsstände und Wirkungsgrade. Das erzeugt Verunsicherung und Abwehr – eine Haltung, die angesichts des traditionellen Selbstbildes von öffentlicher Verwaltung generell und der Berufstraditionen im Schulbereich speziell durchaus nachvollziehbar ist. Gleichwohl dürfen sich das Schulsystem und der Lehrerberuf einem Denken in empirisch kontrollierten Wirkungskategorien nicht länger entziehen. Traditionell hohe (Selbst-)Wertschätzung von Bildung und Bildungsarbeit schützt nicht länger vor kritischen Rückfragen hinsichtlich unterschiedlicher Leistungsstände und Wirkungsgrade. Solange diese kritischen Rückfragen jedoch lediglich in Ranking-Listen etc. einmünden, wird Qualitätsentwicklung eher behindert als befördert. Und ebenso sollte man sich immer der Tatsache bewusst sein, dass durch Leistungsvergleiche allein nicht ‚das Ganze der Schule‘ erfasst werden kann. Gleichwohl: Die entscheidende Aufgabe liegt darin, differenzierte Leistungsinformationen zum Anlass für (Selbst-)Entwicklungsprozesse zu machen, die sich an realistischen Zielen orientieren. Die Ausgangsfrage für die vorangegangenen Überlegungen bleibt also aktuell: Wie kann man ein System aktivieren, das zwar das Lernen der Schüler zu organisieren hat – selbst aber in großen Teilen meint, nicht lernen zu müssen?

Literatur

- Ackeren, I.v./Klemm, K. (2000): TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: *Pädagogik* 52, H.12, S. 10-15.
- Altrichter, H./Messner, E. (1999): Sich mit fremdem Blick sehen: Feedback in der Schulentwicklung. In: *Pädagogik* 51, H.2, S. 20-23.
- Arnold, R./Faber, K. (2000): *Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für Schule*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Balk, M. (2000): *Evaluation von Lehrveranstaltungen. Die Wirkung von Evaluationsrückmeldungen*. Frankfurt: Lang.
- Baumert, J. (2001): Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S.13-36.

- Baumert, J./Schmitz, B./Sang, F./Roeder, P.M. (1987): Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 19, S. 249-265.
- BLK (=Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) (1997): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60. Bonn: BLK.
- Beck, U./Lau, Chr. (1983): Bildungsforschung und Bildungspolitik – Öffentlichkeit als Adressat sozialwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, S. 165-174.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 68-90.
- Bessoth, R./Weibel, W. (2000): Unterrichtsqualität an Schweizer Schulen. Hilfen zur Steigerung und Sicherung der pädagogischen Wirksamkeit. Zug: Klett und Balmer.
- Bohnsack, F. (1995): Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule. In: Die deutsche Schule 87, S. 21-37.
- Brockmeyer, R./Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen.
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S. (2000): Implementation und Wirkung von Selbstevaluation in Schulen. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 11, Weinheim: Juventa, S. 327-364.
- Buhren, C.G./Rolff, H.-G. (2000): Personalentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. In: Jahrbuch der Schulentwicklung 11. Weinheim: Juventa, S. 257-296.
- Coe, R./Fitz-Gibbon, C.T. (1998): School Effectiveness Research: Criticism and Recommendations. In: Oxford Review of Education 24, S. 421-438.
- Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gray, J./Reynolds, D./Fitz-Gibbon, C./Jesson, D. (Hrsg.) (1996): Merging Cultures. The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement. Towbridge: Redwood Books.
- Helmke, A. (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, S. 45-76.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2000): Von der Leistungsevaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung: Analysen zur Ergebnissrückmeldung an die Schulen und zu den Bedingungen ihrer Wirksamkeit. Projektantrag an die DFG. Landau.
- Horster, L./Rolff, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim: Beltz.
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lange, H. (1999): Qualitätssicherung in Schulen. In: Die deutsche Schule 91, S. 144-159.
- Lange, H. (2001): Qualitätssicherung und Leistungsmessung in der Schule auf internationaler und nationaler Ebene. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S.127-150.

- Louis, K.S. (1998): Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two Steps Forward, One Step Back. In: Hargreaves, A./Liebermann, A./Fullan, A./Hopkins, D. (Eds.): International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer, S. 1074-1095.
- Lüders, M. (2001a): Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. Auch ein Beitrag zur Professions- und Organisationsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 217-233.
- Lüders, M. (2001b): Probleme von Lehrerinnen und Lehrern mit der Beurteilung von Schülerleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, S. 457-474.
- McNeil, L.M. (2000): Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing. New York: Routledge.
- Prenzel, M./Merkens, H./Noack, P. (1999): Die Bildungsqualität von Schule: Fachliches und fächerübergreifendes Lernen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Kontexten. Schwerpunktprogramm der DFG. Manuskript. IPN/Universität Kiel.
- Terhart, E. (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. Zur Frage der Beurteilung der Arbeitsleistung von Lehrkräften. In: Schwarz, B./Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim: Beltz, S. 34-85.
- Terhart, E. (2000a): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, S. 809-829.
- Terhart, E. (2000b): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E./Langkau, Th./Lüders, M. (1999): Selektionsentscheidungen als Problembereich professionellen Lehrerhandelns. Abschlussbericht an die DFG. Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik.
- Tillmann, K.-J. (1999): Leistungsvergleichs-Untersuchungen auf nationaler und internationaler Ebene. Möglichkeiten, Grenzen, Probleme. In: Evaluation – Befürchtungen und Hoffnungen. Schulverwaltung spezial. Sonderausgabe 2, S. 15-17.
- Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2001): Politikberatung durch Bildungsforschung – das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg. Opladen: Leske & Budrich.
- Trier, U.P. (Hrsg.) (2000): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Zürich: Rüegger.
- Tschannen-Moran, M./Woolfolk Hoy, A./Hoy, W.K. (1998): Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. In: Review of Educational Research 68, S. 202-248.
- Tyack, D./Tobin, W. (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change? In: American Educational Research Journal 31, S. 453-479.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Abstract: *The article deals with the relation between large scale assessments and a positive future development of schools and of instruction. Having sketched the basic problem (1), the author goes on to discuss different strategic orientations in the furtherance of the quality of school systems (2). This is followed by an outline of possible starting points for the future development of the individual school (3). In a final part, he discusses the demands on a specific type of research combining analysis and intervention.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ewald Terhart, Institut für Pädagogik, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum.